

O INES-BRASIL como facilitador da identificação de barreiras de acessibilidade em uma universidade pública brasileira

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins

Ana Paula Camilo Ciantelli

Juliana Cavalcante de Andrade Louzada

Como citar:

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LOUZADA, Juliana Cavalcante de Andrade. O INES-BRASIL como facilitador da identificação de barreiras de acessibilidade em uma universidade pública brasileira. *In*: MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; CIANTELLI, Ana Paula Camilo (org.). **Inclusão universitária no século XXI: dilemas atuais**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 291-334. DOI: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-342-7.p291-334>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

CAPÍTULO 10

O INES-BRASIL como Facilitador da Identificação de Barreiras de Acessibilidade em uma Universidade Pública Brasileira

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira MARTINS¹

Ana Paula Camilo CIANTELLI²

Juliana Cavalcante de Andrade LOUZADA³

¹ Pedagoga e Doutora em Educação. Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", FFC-UNESP/Marília/SP/Brasil. E-mail: sandreli@marilia.unesp.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4247-1447>

² Psicóloga, Doutora e Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", FC-UNESP/Bauru/Rio Claro/SP/Brasil. E-mail: aninhaciantelli@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3605-6009>

³ Educadora Física, Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – FFC-UNESP/Marília/SP/Brasil. E-mail: juliana.louzada@unesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3599-6744>.

Introdução

As políticas de ações afirmativas desenvolvidas nas últimas décadas possibilitaram às coletividades populacionais em situação de vulnerabilidade e marginalizados socialmente (pessoas em situação de deficiência, pessoas de baixa renda econômica, negros, indígenas, LGBTQIAP+, mulheres etc.) o acesso à Educação Superior, no Brasil, até então restrita à elite brasileira.

Programas de ações afirmativas apoiadas em valores de justiça social e de direitos humanos passaram a defender equiparação de oportunidades a todos, quanto ao acesso aos bens fundamentais e materiais, alicerçados no desenvolvimento de políticas de combate à pobreza, à discriminação praticada contra a coletividade de vulneráveis e marginalizados socialmente, às desigualdades sociais e de pessoas em situação de exclusão social e educacional (ONU, 1948; UNICEF, 1990; UNESCO, 1994; UNESCO, 1998).

No Brasil, desde a década de 1990, diferentes perfis populacionais tiveram acesso à Educação Superior impulsionada pela implementação de certas políticas, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), em 1999; o Programa Universidade para Todos (PROUNI), em 2005; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI), em 2007; o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), a partir de 2009; o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAEs), em 2010; e a Lei nº 13.409 (BRASIL, 2016), em 2016.

Em consonância com tais tratativas legais, nota-se o desenvolvimento de ações mais alinhadas ao atendimento das demandas específicas de pessoas em situação de deficiência, acerca da garantia à participação na Educação Superior. Dentre elas, destacam-se: o Decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004), a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009), o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (BRASIL, 2015).

A LBI amparada na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009), reconhece a deficiência como um fenômeno resultante da interação dessa pessoa com uma ou mais barreiras, às quais, a depender do contexto, exigirão a remoção das barreiras que dificultam a participação de todos de uma vida digna em sociedade.

Defender a remoção de barreiras e o acesso de coletivos considerados em situação de vulnerabilidade, ao Ensino Superior, com especial atenção aos que se reconhecem em situação de deficiência⁴, convoca-nos a nos afastarmos de ideias associativas dos que buscam considerá-las presas às

⁴ Termo utilizado pelas autoras, a fim de situar a compreensão da deficiência, com base nos estudos produzidos no campo do conhecimento em ciências humanas, em diálogo das áreas de Educação, de Direitos Humanos, Psicologia Social, Antropologia, Filosofia, entre outras.

[...] classificações/denominações universais em torno da normalidade/anormalidade, fundamentadas numa concepção abstrata e a-histórica de sujeito, que servem para sustentar conceitos fechados e premissas estruturadas numa lógica determinista (BERBERIAN; MARTINS, 2015, p. 35).

A partir de reflexões que primam pela superação da opressão de corpos na contemporaneidade, no mundo, este texto assume o compromisso de dialogar sobre a situação de deficiência no lugar de existir da humanidade, imersa nas relações culturais, políticas, econômicas, de formas de vida em sociedade. Em outros termos, esse modo de agrupar pessoas ‘semelhantes’ e ‘diferentes’, propagando a homogeneização de corpos, saberes, vivências, comportamentos, entre outras formas de valorar, tipificar a existência humana, acenam desafios para pensar as diferenças como a única condição constitutiva capaz de explicar a natureza do desenvolvimento humano, conforme asseveram Martins, Ciantelli e Nunes (2022, p. 02).

Assim, a presença de pessoas em situação de deficiência, na Educação Superior, é considerada ainda um fato recente no Brasil. Contudo, dados atualizados do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior (INEP, 2020) apontam que 59.001 estudantes em situação de deficiência efetivaram a matrícula em 2019, perfazendo 0,7% do total das matrículas informadas pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, no Ministério da Educação, número considerado baixo, quando comparado aos indicadores estatísticos de matrícula para o público em geral.

Desde então, pessoas em situação de deficiência, apoiadas em pautas dos movimentos sociais, passaram também a exigir, com maior evidência, a expansão da matrícula na educação superior, por intermédio da Lei nº 13.409 (BRASIL, 2016), que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, a qual dispõe sobre a reserva de vagas para grupos em situação de vulnerabilidade econômica e social, em cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. De maneira análoga, a implementação de políticas inclusivas e de reserva de vagas, timidamente, tem sido pautada no plano de desenvolvimento institucional de diferentes universidades, de forma mais presente, nos últimos dez anos.

No entanto, nota-se, ainda, haver uma série de barreiras à participação de pessoas em situação de deficiência, nesse nível de educação, as quais, portanto, exigirão a oferta de atendimentos educacionais específicos, de recursos, tecnologias e ajustes razoáveis para oportunizar em igualdade de condições a realização dos exames dos processos seletivos, nas ofertas de estratégias que garantam o aprendizado e o desenvolvimento acadêmico dessa população no Ensino Superior.

Ao se referir às barreiras de acessibilidade e de inclusão de educacional, Sasaki (2009) orienta que sua identificação pode ser classificada e estudada em seis dimensões: 1) arquitetônica (relacionada às barreiras físicas); 2) comunicacional (ligada às barreiras na comunicação entre pessoas); 3) metodológica (associada às barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.); 4) instrumental (voltada às barreiras nos instrumentos, ferramentas, utensílios etc.); 5) programática

(relativa às barreiras incutidas nas políticas públicas, legislações, normas etc.) e 6) atitudinal (atinentes a preconceitos, estereótipos, estigmas, discriminação etc.).

Na leitura do Referencial de Acessibilidade na Educação Superior (BRASIL, 2013), observamos o acréscimo de mais duas dimensões: as barreiras de acessibilidade nos transportes, as quais se referem às restrições de utilização de uso de veículos, nos pontos de paradas, na mobilidade pelas calçadas, no uso dos terminais, estações e todos os outros equipamentos que compõem as redes de transporte (BRASIL, 2013, p. 38); e as barreiras de acessibilidade digital, congregando restrições para o alcance dos equipamentos, programas e conteúdo e informação em formatos alternativos, entre outras.

Para a remoção das barreiras de acessibilidade nos diversos contextos sociais, o artigo 3º da LBI (BRASIL, 2015) descreve como:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave,

obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias. (Brasil, 2015)

A partir de uma enquete sobre acessibilidade com estudantes universitários com e sem deficiência, docentes e funcionários, Ciantelli, Pagni, Amorim e Martins (2021) discutem o tema para além das concepções presas a definições vinculadas à eliminação de obstáculos para a circulação das pessoas aos espaços comuns e acesso às edificações estruturais/arquitetônicas, caracterizando esta última como uma das dimensões mais observadas e citadas pelo senso comum e nos estudos em diferentes áreas do conhecimento.

Os “achados” ainda sugerem reflexões que ultrapassam a visão de acessibilidade no campo dos estudos em Educação Especial, por evidenciarem que os ajustes razoáveis, as tecnologias assistivas, entre outros recursos e/ou serviços especializados descritos na LBI (BRASIL, 2015) deixam de considerar outros modos de opressão que traduzem as singularidades pessoais, culturais, sociais das múltiplas corporalidades de ser e estar no mundo, tendo em vista ou não a situação de deficiência. Em outros termos, o estudo recomenda dialogar sobre a acessibilidade

em uma perspectiva interseccional e transversalizada da participação de um sujeito real, no cotidiano da práxis universitária (CIANTELLI; PAGNI; AMORIM; MARTINS; 2021; MARTINS; CIANTELLI; NUNES; 2022).

Em face de tais ponderações, denuncia contradições de uma lógica demarcada por valores do capitalismo, do lucro, da concentração da riqueza, na qual o ensino técnico/produtivista parece preponderar na práxis pedagógica do cotidiano da universidade. Para alguns casos, os respondentes do estudo de Ciantelli, Pagni, Amorim e Martins (2021) mencionaram que a acessibilidade está relacionada com demandas específicas vinculadas a fatores de obesidade, de lentidão para aprender, de aspectos de discriminação étnico-raciais, de gênero, entre outras; demandas estas pouco visibilizadas nas formas de organização do currículo, da estrutura e funcionamento do Plano Político Pedagógico dos cursos nas instituições de Ensino Superior.

Portanto, ao revisitar essa temática, os autores recomendaram considerar reflexões que elucidam marcadores de exclusão social, atitudinal e educacional que interatuam com barreiras limitadoras de acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade (CIANTELLI; PAGNI; AMORIM; MARTINS, 2021). Para explicar as formas de opressão e exclusão, nesse âmbito de ensino, destacam a presença da dialética entre o binômio exclusão/inclusão para combater o capacitismo presente na sociedade e, por conseguinte, nas práxis universitárias.

Em outras palavras, propõe que estejamos em posição aguerrida contra a lógica neoliberal da performatividade individual de corpos, ancorada na ideia de competências adquiridas para

formação acadêmica como suficientes para responder à cultura do produtivismo. Tal postura apenas reforça e ignora que diferentes corpos e modos de funcionamento existam e possam ser visibilizados nas práticas cotidianas da universidade.

Não obstante essas afirmativas, alguns trabalhos têm se dedicado a estudar as barreiras de acessibilidade nos espaços universitários para denunciar práticas que dificultam a trajetória acadêmica de estudantes em situação de deficiência. Em geral, acenam à presença de barreiras nos espaços e nas relações sociais relacionadas aos âmbitos comunicacional e metodológico, ao tomar, como exemplo, os processos seletivos de exames vestibulares que ignoravam o direito de os surdos acessarem os editais em Libras (SILVA; MARTINS, 2018).

Ademais, outros estudos se propuseram levantar e analisar as barreiras atitudinais em torno da compreensão da deficiência, inclusão e acessibilidade pela comunidade acadêmica (CIANTELLI; PAGNI; AMORIM; MARTINS, 2021). As barreiras atitudinais enfrentadas por estudantes que se reconheciam com Transtorno do Espectro Autista foram observadas por Olivati e Leite (2019), na medida em que retrataram esforços para manterem seus corpos invisíveis nas relações do cotidiano na universidade, denunciando, assim, atitudes capacitistas, sendo este último tema amplamente debatido na obra de Gesser, Block e Mello (2020).

A respeito, notamos outros estudos que pontuam percepções de sofrimento, estigmas e preconceitos vivenciados por estudantes em situação de deficiência, nas relações com colegas da turma não deficientes; ausência de propostas interdisciplinares e

intersetoriais que pudessem promover práticas de acessibilidade e inclusão na universidade, segundo focaliza o estudo de Katz et al. (2022). O debate de acessibilidade, reconhecimento da diversidade e planejamento de ações constitui o foco da pesquisa de Ciantelli e Leite (2016), que aludem para práticas de sensibilização e conscientização sobre o tema em uma universidade brasileira.

Outros ainda asseveram aspectos da ausência de políticas institucionais de formação continuada dos docentes e de ausência da oferta e desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas nesse nível de ensino (OSÓRIO, 2022). Por fim, observamos estudos que se dedicaram a discorrer não só sobre as barreiras, mas foram capazes de apontar facilitadores à promoção de culturas inclusivas na universidade (PÉREZ-CASTRO, 2019; DINIZ; SILVA, 2021). Entretanto, apesar de localizar uma variedade de estudos a respeito do tema, poucos foram os que se propuseram estudar as políticas de avaliação da qualidade da educação inclusiva no Ensino Superior, entre outros aspectos.

Posto isso, o capítulo objetivou demonstrar quais foram os indicadores de barreiras de acessibilidade e inclusão por universitários na situação da deficiência em uma instituição pública.

Os dados foram obtidos por meio da aplicação do Índice de Inclusión para Educación Superior - INES (COLÔMBIA, 2017) em algumas instituições da Colômbia, preocupadas com a avaliação de um plano de melhora na inclusão e acessibilidade desses espaços (GOYENECHÉ; RUIZ, 2021), recentemente utilizado em uma pesquisa de doutoramento de Louzada (2022), coautora neste trabalho.

O INES foi criado como parte central da política de organização das Diretrizes Institucionais da Educação Superior da Colômbia (COLÔMBIA, 2017) e possui como foco indicadores que analisam os níveis de políticas, culturas e práticas inclusivas no contexto universitário, buscando levantar dados acerca de diferentes grupos presentes nas universidades que devem ter seus direitos e necessidades atendidas. O instrumento pode ser aplicado em estudantes, docentes e funcionários das instituições e está dividido em três questionários (escala tipo *Likert*, que varia de 3 a 4 pontos), os quais buscam, por meio de 12 fatores e 25 indicadores, compreender e caracterizar os processos políticos institucionais para a promoção da inclusão e acessibilidade nesses contextos, valorizando a pluralidade e a diversidade humana.

Louzada e Martins (2022) adaptaram e traduziram o instrumento para a realidade brasileira, por valorizar a participação da comunidade acadêmica na avaliação da qualidade e oferta da educação inclusiva no Ensino Superior.

Método

Procedimento de Coleta de Dados

O presente estudo deriva de um projeto em rede denominado “Acessibilidade e Inclusão em Contextos Universitários Diferenciados” (Chamada Programa Universal MCTIC/CNPq- 2018 Proc. 425167/2018-6 – atual). Trata-se de um projeto internacional que envolve quatro universidades públicas: Unesp (Brasil), UFSM (Brasil), Unne (Argentina) e

Udelar (Uruguai), tendo como objetivos gerais delinear o perfil de estudantes em situação de deficiência matriculados em cursos de graduação, nos contextos investigados, bem como identificar e analisar as barreiras de acessibilidade nas universidades públicas, sob o ponto de vista desses sujeitos.⁵

Dessa forma, apresentamos um recorte desse projeto, debruçando-nos sobre as barreiras de acessibilidade e inclusão que estudantes de graduação e pós-graduação em situação de deficiência enfrentam, em uma das unidades da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, localizada no interior do Estado de São Paulo, no Brasil.

Para tanto, os estudantes dessa faculdade foram convidados, inicialmente, por *e-mail* institucional e posteriormente por *e-mail* reencaminhado pela pesquisadora, a responder, de forma *on-line*, o índice “Inclusão para o Ensino Superior – INES-Brasil” (LOUZADA; MARTINS, 2022), por meio da ferramenta *Google Forms*, no período de dezembro de 2019 a março de 2021. O período de coleta de dados se estendeu por mais de um ano, em razão do baixo índice de respostas inicial, provavelmente, tanto pela proximidade do período de férias da instituição no ano de 2019, como pelo cenário de pandemia da COVID-19 a partir do

⁵ A pesquisa ainda está em consonância com os estudos do Núcleo 4 - Acessibilidade, Deficiência e Educação Inclusiva, do Projeto Internacional de Redes de Pesquisa “Diferença, Inclusão e Educação” - CAPES/PRINT (Edital PROPG 02/2019 Proc. AUXPE Nº 88881.310517/2018-01), o qual integra o Projeto de Rede Internacional de Pesquisa “Diferença, Inclusão e Educação”, coordenado pelo Prof. Pedro Pagni – Unesp/Marília, no Convênio CAPES-PRINT-UNESP - “Tema sociedades plurais”.

ano de 2020. O tempo médio de orientação e preenchimento do índice foi de 13 minutos (LOUZADA, 2022).

O instrumento foi composto, inicialmente, pelo termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE – e perguntas relacionadas ao perfil dos estudantes (nome, sexo, idade, curso, ano de ingresso, período; possui algum tipo de deficiência: Transtorno Global do Desenvolvimento⁶ ou Altas Habilidades/ Superdotação? Em caso afirmativo, qual?), segundo modelo utilizado pelo Formulário do Sistema de Graduação – SisGrad – e do Formulário do Sistema de Pós-Graduação – SisPG – da instituição, seguido das perguntas do INES.

Vale registrar que, antes de se começar a aplicação do instrumento, a pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAAE), com parecer favorável, sob protocolo n. 94374418.2.0000.5398, na Plataforma Brasil.

Procedimento de Análise de Dados

Os dados obtidos pelo preenchimento do índice foram primeiramente tabulados e organizados em uma planilha do *Excel*,

⁶ De acordo com a nova versão do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM-V, 2020) e com a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11) (OMS, 2022), a terminologia Transtornos Globais do Desenvolvimento deixou de ser utilizada e agora se adotou o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA), que contempla diferentes características antes compreendidas e identificadas separadamente.

realizando-se o cálculo de distribuição por frequência das respostas em cada um dos indicadores e análise descritiva das respostas.

Seguindo as orientações de alguns autores (COLÔMBIA, 2017; ANGEL; PEREZ, 2020; GOYONECHE; RUIZ, 2021), os percentuais de resposta dos indicadores de cada eixo foram associados a uma matriz de semaforização, todavia, com base nos estudos de Louzada (2022), optou-se por agrupar algumas categorias de interesse para melhor exploração da análise dos dados, conforme demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 1

Semaforização com agrupamento de algumas categorias de interesse

Tipo de Indicador	Categoria de Interesse	Cor	Porcentagem
Frequência	Sempre - Algumas vezes		Menos de 60%
			Entre 60% e 80%
			Mais de 80%
Existência	Existe e se implementa – Existe e não se implementa		Menos de 60%
			Entre 60% e 80%
			Mais de 80%
Reconhecimento	Sim		Menos de 60%
			Entre 60% e 80%
			Mais de 80%

Fonte. Adaptado da Colômbia (2017, p. 18).

Dessa forma, as respostas/porcentagens dos respondentes eram somadas, segundo as categorias de interesse de cada indicador, resultando numa porcentagem e cor da semaforização, na qual o vermelho sugere alta prioridade de mudanças, o amarelo aponta prioridade mediana de mudanças e o verde sinaliza baixa prioridade de mudanças institucional, em termos de suas

percepções da comunidade acadêmica (estudante com situação de deficiência) focalizarem a presença com maior evidência das fortalezas e obstáculos para o desenvolvimento de políticas de acessibilidade e inclusão na universidade.

Após essa etapa de análise, as pesquisadoras fizeram uma leitura dos indicadores de acordo com as diferentes concepções de barreiras propostas por Sasaki (2009), pelo referencial de acessibilidade na Educação Superior (BRASIL, 2013), pela LBI (BRASIL, 2015), em diálogo com as contribuições dos achados do estudo de Ciantelli, Pagni, Amorim e Martins (2021), acerca da compreensão do termo “acessibilidade”.

Nessa perspectiva, vários encontros foram realizados pelas proponentes do estudo, em parceria com os membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Deficiência e Inclusão e (GEPDI - cadastrado no CNPq/Unesp), caracterizado professores universitários e estudantes da pós-graduação/ graduação expertos em pesquisas na área de psicologia, da educação e da deficiência.

A partir da leitura da bibliografia e das normativas consultadas, os expertos efetuaram exaustivas leituras dos dados coletados, visando compreender de que modo se vinculariam aos âmbitos de barreiras de acessibilidade descritos na bibliografia mencionada, sendo possível aglutiná-los em cinco eixos temáticos: 1) barreiras urbanísticas, arquitetônicas e nos transportes, 2) barreiras nas comunicações, na informação e tecnológicas, 3) barreiras atitudinais, 4) barreiras metodológicas/pedagógicas e 5) barreiras programáticas.

Tendo em vista tais prerrogativas, somamos à análise dos indicadores nos eixos levantados dados sobre as normativas,

documentos, programas e projetos institucionais, dentre outros documentos ligados às políticas, culturas e práticas inclusivas presentes no ambiente universitário, para serem correlacionados com as respostas dos participantes aos indicadores do INES-Brasil.

Assim, os indicadores dos índices qualificados pela semaforização foram analisados com base na categorização da compreensão sobre as respostas dos participantes do estudo, em uma perspectiva interseccional dos estudos da deficiência, da acessibilidade e inclusão, em diálogo com a observância de ações afirmativas de coletivos em situação de vulnerabilidade social na universidade, descrita nas políticas institucionais sobre o tema.

Desse modo, o tratamento dos documentos normativos ocorreu a partir do entendimento dos âmbitos de acessibilidade em relação aos múltiplos fatores sociais, políticos e econômicos que interatuam com a diversidade humana, nos permitindo posicionar:

[...] contrários a todas as formas de opressão, violência, aprisionamento e exclusão social estribadas na diferença. Para tanto, faz-se urgente e emergente conhecermos e compreendermos a extensão da força disposta nos mecanismos produzidos para exclusão social, bem como acerca das desigualdades e desvantagens históricas e sociais” em que estas se (re)produzem (ORRÚ, 2020, p. 04).

E, ainda,

[...] é preciso repudiar a ambição colossal trazida pela cultura imperiosa da lucratividade desmedida, pela cultura do confisco colonial e do poderio patriarcal que nos

envolveram e nos amoldaram conforme o conservadorismo de suas bases e que, ainda hoje, com distintos trajés, perdura. Resistir ao ódio e a fatal indiferença quanto às condições de vida de outros seres humanos, indiferença como produto da naturalização dos problemas sociais e de um processo agudo de des-humanização, só é possível por meio da constituição de um pensamento crítico e rompimento com todas as formas de apoio às opressões aos menos favorecidos, por conseguinte, ruptura com a permissividade e a omissão social (ORRÚ, 2020, p. 4).

Portanto, não sejamos ingênuos de ignorar que as barreiras de acessibilidade se alimentam da ressonância em marcos do binômio da inclusão/exclusão, e que se manter alerta para a multiplicidade de sentidos em torno de compreensões mais alargadas será um ato sempre revolucionário com respeito aos estudos da deficiência e da Educação Inclusiva.

Assim, com o intuito de destacar os eixos temáticos aos quais a instituição precisa direcionar maiores ações com foco de mudança, de sorte a reduzir as possíveis barreiras presentes nesse espaço, optou-se por apontar o “nível de modificação” de cada indicador. Dessa forma, calculou-se a diferença percentual obtida da subtração da semaforização de 100% (cenário ideal) do resultado alcançado pelos respondentes, naquele indicador, resultando num percentual denominado “nível de modificação”, ou seja, o quanto a instituição ainda precisa se debruçar sobre esse indicador, para que modifique e alcance um ideal de inclusão e acessibilidade. Por conseguinte, níveis de modificação acima de 40% já sinalizam maior atenção e serão discutidos posteriormente.

Resultado e Discussão

Participaram do estudo 19 estudantes, sendo 13 estudantes de graduação, 10 do sexo feminino e 3 do sexo masculino, com idade entre 20 e 55 anos, e seis estudantes de pós-graduação, todos do sexo masculino, com idade entre 24 e 39 anos, com diferentes necessidades educacionais específicas (NEE), conforme demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 2

Participantes autodeclarados em situação de deficiência

Situação de deficiência	Quantidade	Curso
Surdez	4	Mestrado em Educação (1); Mestrado – sem informar (2); Pedagogia (1)
Deficiência Auditiva	7	Pedagogia (4); Arquivologia (1); Relações Internacionais (1); Terapia Ocupacional (1)
Deficiência Física	3	Doutorado em Educação; Ciências Sociais; Filosofia
Visão subnormal	2	Doutorado em Educação
TGD	2	Arquivologia
Não Informou	1	Pedagogia

Fonte: Dados da pesquisa

Como observado, a deficiência auditiva apresentou maior prevalência (37%) entre os participantes, seguida da surdez (21%), da deficiência física (16%), da visão subnormal e TGD (ambos com 10,5%). Um estudante de Pedagogia não informou sua situação. A maior parte dos estudantes de graduação estudam no período noturno (53,8%), enquanto os estudantes de pós-graduação, em período integral (66,6%). Além disso, o ano de ingresso dos estudantes de graduação variou de 2013 a 2021; e dos estudantes de pós-graduação, de 2017 a 2021.

Os resultados evidenciaram que os estudantes retrataram timidamente a existência de indicadores de políticas, culturas e práticas inclusivas na instituição. Contudo, percebemos, a partir da semaforização, no primeiro tema, alerta para a presença de um alto índice de exigência de modificação no âmbito de barreiras metodológicas/pedagógicas, considerado como o eixo que mais demonstra necessidade de modificação, visto que todos os seus indicadores (5) foram sinalizados em vermelho (sinal de alerta).

Em seguida, encontramos o eixo de barreiras atitudinais, onde apenas um indicador foi destacado na cor amarela, enquanto os demais na cor vermelha (4), e, depois, o eixo de barreiras programáticas, que possui seis indicadores na cor vermelha e quatro na cor amarela. O eixo barreiras de comunicação, informação e tecnológica, apesar de referir informações dirigidas aos indicadores vermelhos, foi o único eixo que apresentou o semáforo da cor verde, em um indicador, demonstrando que os participantes julgam que esse indicador já contempla as questões de inclusão e acessibilidade, na instituição.

No eixo barreiras urbanísticas, arquitetônicas e nos transportes, observamos um indicador na cor amarela, evidenciando nível mediano de modificação, conforme se pode notar nos temas descritos, apresentados a seguir.

Eixo de Barreiras Programáticas

Dos 10 indicadores presentes nesse eixo, seis sinalizaram maior necessidade de atenção: “3.1 Participação de Docentes” (47,4% na semaforização); “6.3 Políticas em educação inclusiva” (47,4%); “1.1 Barreiras para aprendizagem e participação” (52,6%); “1.2 Identificação e caracterização dos estudantes” (52,6%); “9.2 Permanência Estudantil” (52,6%) e “2.1 Participação de estudantes” (57,9%), conforme pode ser observado no Quadro 3.

Quadro 3

Apresentação dos eixos, indicadores, semaforização e níveis de modificação no eixo Barreiras programáticas

EIXO	INDICADOR	% SEMAFORIZAÇÃO	NÍVEL DE MODIFICAÇÃO
BARREIRAS PROGRAMÁTICAS	1.1 Barreiras para aprendizagem e participação	52,6	47,4
	2.1 Participação de estudantes	57,9	42,1
	3.1 Participação de docentes	47,4	52,6
	1.2 Identificação e	52,6	47,4

caracterização dos estudantes		
6.3 Políticas em Educação Inclusiva	47,4	52,6
8.1 Regulamentação da Educação Inclusiva	63,2	36,8
9.2 Permanência estudantil	52,6	47,4
11.1 Programa de satisfação universitária	68,4	31,6
12.1 Programas sustentáveis de Educação Inclusiva	63,2	36,8
12.2 Apoio financeiro e estudantil	73,7	26,3

Fonte: Dados da Pesquisa

Cabe pontuar que compreendemos por barreiras programáticas aquelas presentes nas políticas públicas, leis, decretos, regulamentos, entre outros (SASSAKI, 2009; BRASIL, 2013; BRASIL, 2015), para além das considerações do campo da Educação Especial, conforme já explicitado na introdução deste texto. Pelos resultados demonstrados nesse eixo, é possível asseverar que a universidade dispõe de políticas, programas e

projetos vigentes na instituição capazes de auxiliar na remoção de barreiras dessa natureza. Como principal documento da instituição, em termos políticos, destaca-se o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o qual apresenta algumas dimensões diretamente ligadas aos indicadores em condição de alerta pelos estudantes em situação de deficiência: Dimensão 1 – Ensino de Graduação e Dimensão 6 – Gestão e Avaliação Acadêmico-Administrativa.

Com efeito, a instituição já dispõe de um PDI com ações que podem auxiliar na remoção de barreiras, porém, há que se problematizar porque essas barreiras são observadas no ambiente universitário, na visão dos respondentes, e de que modo estas podem ser eliminadas. Na atualidade, esses impasses se constituem um dos maiores desafios da gestão universitária.

Eixo Barreiras Metodológicas/Pedagógicas

Quadro 4

Apresentação dos eixos, indicadores, semaforização e níveis de modificação no eixo Barreiras Metodológicas/Pedagógicas

Eixo	Indicador	% Semaforização	Nível de modificação
Barreiras Metodológicas / Pedagógicas	4.2 Avaliação flexível	52,6	47,4
	3.2 Docentes inclusivos	42,1	57,9
	4.1 Interdisciplinaridade e flexibilização curricular	47,4	52,6
	8.2 Estratégias de intervenção, avaliação e melhoramento	57,9	42,1

	10.1 Ações administrativas e de gestão	57,9	42,1
--	----------------------------------------	------	------

Fonte: Dados da Pesquisa

Todos os indicadores deste eixo sinalizaram estado de atenção: “3.2 Docentes inclusivos” (42,1%); “4.1 Interdisciplinaridade e flexibilização curricular” (47,4%); “4.2 Avaliação flexível” (52,6%); “8.2 Estratégias de intervenção, avaliação e melhoramento” (57,9%); “10.1 Ações administrativas e de gestão” (57,9%).

Assim como no eixo anterior, o Plano de Desenvolvimento Institucional (UNESP, 2016) apresenta três dimensões que sugerem relação com as demandas desencadeadas por esses indicadores: Dimensão 1 - Ensino de Graduação; Dimensão 4 – Extensão Universitária e Dimensão 6 – Gestão e Avaliação Acadêmico-Administrativa.

Este eixo aglutina informações da visão dos respondentes sobre a presença de barreiras relacionadas à prática docente, à diversificação curricular e aos processos adotados para o desenvolvimento da aprendizagem e avaliação dos alunos, entre outras questões já identificadas nos referenciais de acessibilidade, na Educação Superior do SINAES (BRASIL, 2013).

Apesar de se observar que tais eixos fazem parte das dimensões descritas no Plano Desenvolvimento Institucional da universidade pesquisada, os dados coletados nesse eixo dialogam com as ações disseminadas pela Comissão Local de Acessibilidade e Inclusão (CLAI) e da importância da presença desses temas, no Projeto Político-Pedagógico (PPI), sugerindo haver uma distância

dos documentos com a sua implementação no contexto universitário.

Eixo Barreiras de Comunicação, Informação e Tecnologia

Quadro 5

Apresentação dos eixos, indicadores, semaforização e níveis de modificação no eixo Barreiras Comunicação, Informação e Tecnologia

Eixo	Indicador	% semaforização	Nível de modificação
Barreiras de Comunicação, Informação e Tecnológica	8.3 Sistema de Informação Acessível	47,4	52,6
	5.1 Interlocução da instituição em contextos acadêmicos nacionais e internacionais	84,2	15,8
	5.2 Relações externas de professores e estudantes	57,9	42,1

Fonte: Dados da Pesquisa

Nesse eixo, verificamos a prevalência de indicadores que sinalizaram maior atenção para os itens “8.3 Sistema de Informação Acessível” (47,4%) e “5.2 Relações externas de professores e estudantes” (57,9%). Avaliado de forma satisfatória pela comunidade acadêmica, ao evidenciar a cor verde, o indicador “5.1 Interlocução da instituição em contextos acadêmicos nacionais e internacionais” demarcou que 85% das respostas aludem a uma boa percepção da comunidade acadêmica sobre esse item.

O percentual elevado desse indicador pode ser justificado pelo trabalho de divulgação efetuado pela AREX (Assessoria de Relações Externas) junto à comunidade acadêmica, somada à maior cobrança das agências de fomento à pesquisa pela internacionalização acadêmica e por ser um indicador mais abrangente a todos os membros da comunidade, não somente às pessoas em situação de deficiência.

Aspectos direcionados a mapear a presença desses indicadores podem ser constatados no item de internacionalização, descrito no Plano de Desenvolvimento Institucional (Dimensão 2 - Ensino de Pós-graduação) e em várias resoluções publicadas pela universidade (UNESP nº 48, 2010; nº 19, 2010; nº 37, 2011; nº 73, 2014; nº 85, 2020; UNESP nº 86).

Eixo Barreiras Atitudinais

Quadro 6

Apresentação dos eixos, indicadores, semaforização e níveis de modificação no eixo Barreiras Atitudinais

Eixo	Indicador	% Semaforização	Nível de modificação
Barreiras atitudinais	6.2 Investigação/Pesquisa. Redes de Cooperação em Educação Inclusiva	73,7	26,3
	9.1 Programas de bem-estar universitário	57,9	42,1
	6.1 Investigação, inovação e criação artística e cultural, na Educação Inclusiva	47,4	52,6

	7.1 Extensão, projeção social e contexto regional	47,4	52,6
	10.2 Estrutura organizacional	47,4	52,6

Fonte: Dados da Pesquisa

Dos cinco indicadores presentes nesse eixo, quatro sinalizaram maior necessidade de atenção: “6.1 Investigação, inovação e criação artística e cultural, na educação inclusiva” (47,4%); “7.1 Extensão, projeção social e contexto regional” (47,4%); “10.2 Estrutura organizacional” (47,4%); e “9.1 Programas de bem-estar universitário” (57,9%). De modo análogo aos eixos anteriormente descritos, observamos uma consonância desses indicadores com as ações descritas nas diferentes dimensões descritas no PDI, direcionadas a atender à eliminação das barreiras atitudinais na universidade (Dimensão 4 – Extensão Universitária). Foi ainda possível notar a presença de informações das comissões/coordenadorias instituídas para auxiliar na promoção da Educação Inclusiva na universidade, a exemplo da CLAI – Comissão Local de Acessibilidade e Inclusão, das Comissões de Assessoramento e da CAADI – Coordenadoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade.

As comissões e coordenadorias exercem um papel fundamental no processo de remoção das barreiras atitudinais e busca por inclusão e acessibilidade no Ensino Superior. Ciantelli et al. (2017) referem a semelhança da estrutura organizacional das comissões de acessibilidade presentes nas instituições públicas estaduais, com os propósitos desenvolvidos sobre essa área, pelos núcleos de acessibilidade, nas universidades federais.

Eixo Barreiras Urbanísticas, Arquitetônicas e nos Transportes

Quadro 7

Apresentação dos eixos, indicadores, semaforização e níveis de modificação no eixo Barreiras Urbanísticas, Arquitetônicas e nos Transportes

Eixo	Indicador	% Semaforização	Nível de modificação
Barreiras Urbanísticas, Arquitetônicas e nos Transportes	11.2 Instalações e Infraestrutura	73,7	26,3

Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados observados nesse eixo apontam para a presença do item “11.2 Instalações e Infraestrutura”, no qual 73,7% dos estudantes responderam que isso ocorre sempre e/ou algumas vezes, indicando a presença de ações de melhorias em acessibilidade urbanística, arquitetônica e nos transportes. Tais dados dialogam com as dimensões ou ações descritas no PDI (2016) direcionadas à remoção de barreiras; nesse caso, a Dimensão 5 - Planejamento, Finanças e Infraestrutura destaca, dentre suas ações, “assegurar e otimizar a infraestrutura necessária às atividades da Unesp”, o que sugere a tendência de resposta favorável verificada nesse indicador.

Discussão Geral

Os universitários apontam que as barreiras de acessibilidade foram observadas em diferentes âmbitos – urbanísticos, arquitetônicos, de transportes, comunicações e informação,

atitudinais e tecnológicos –, reiterando os achados da literatura na temática (CIANTELLI; LEITE, 2016; SILVA; MARTINS, 2018; OLIVATI; LEITE, 2019; CIANTELLI, 2020; CIANTELLI; PAGNI; AMORIM; MARTINS, 2021; DINIZ; SILVA, 2021; MARTINS et al., 2021), porém as respostas permaneceram fixas aos âmbitos descritos nas áreas da Educação Especial. Acredita-se que estes achados, em geral, revelam uma intimidade dos respondentes com o conjunto de conhecimento e das normativas que orientam a literatura nesta área.

No eixo “Barreiras de Comunicação, Informação e Tecnologias”, observamos que as respostas foram mais propositivas para a presença de indicadores modificação mais acessível e inclusiva no item de internacionalização das atividades acadêmicas, no contexto institucional.

A despeito de os resultados no eixo de acessibilidade urbanística, arquitetônica e nos transportes indicarem atenção para a cor amarela, revelam aspectos mais ascendentes em torno do tema. Acredita-se que tais resultados ocorram pela observação da comunidade acadêmica, em seu cotidiano, somada à disseminação dos discursos políticos sobre a temática, os quais evidenciam ações de planejamento das edificações, das situações de mobilidade urbana e de organização dos espaços, numa perspectiva mais acessível, possibilitando que tais achados fossem mais perceptíveis nas ações e políticas de comunicação adotadas pela universidade.

O mesmo se deu para os quatro indicadores de acessibilidade programática, que envolveram (1) os indicadores de regulamentação de ações que permitem a Educação Inclusiva; 2) a existência de programas e projetos que prezam pelo bem-estar do

estudante, cujos recursos, equipe e espaços de práticas são acessíveis e pertinentes para promover a Educação Inclusiva; 3) o fomento e operacionalização de programas que promovem a educação inclusiva pela instituição e 4) programas que apoiam convênios de cooperação com entidades que financiam o acesso e permanência do estudante na instituição.

Essa avaliação mais assertiva nos possibilita apontar a presença de políticas institucionais dirigidas a essa temática, bem como as diferentes comissões e coordenadorias de que a universidade dispõe (Comissão Local de Acessibilidade e Inclusão - CLAI, Coordenadoria de Permanência Estudantil - COPE; Comissão Permanente de Permanência Estudantil – CPPE), mais bem percebidas pelos participantes, na universidade investigada.

Apesar dessa constatação, é preciso olhar com maior atenção para o eixo de “barreiras atitudinais”, visto que os resultados obtidos neste apontam alerta para os itens observados, anunciando necessidade de mudança, pois a maior parte deles está sinalizado em vermelho, o que nos leva a inferir que as barreiras atitudinais foram consideradas como maior obstáculo por parte desses estudantes. Estudos sobre as barreiras atitudinais referem pouca participação de estudantes em situação de deficiência nas atividades de lazer/cultura e saúde, como mostram os indicadores; na verdade, esses entraves parecem apenas reforçar e/ou desencadear a presença/existência/manutenção de outras barreiras (CIANTELLI; LEITE, 2016; CIANTELLI; LEITE; NUERNBERG, 2017; CIANTELLI; PAGNI; AMORIM; MARTINS, 2021).

No eixo “metodológico/pedagógico”, chamaram a atenção evidências de respostas para sobreposição e porcentagem concernentes à sinalização vermelha. Na percepção dos indicadores, nesse eixo, os respondentes apontam para um sinal de alerta de práticas de interdisciplinaridade e flexibilidade curricular, com vistas a facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades e potencialidades da diversidade estudantil, aproximando-se, de modo análogo, dos itens vinculados ao eixo de barreiras programáticas.

De acordo com Leite e Martins (2012), faz-se necessário reformular as práticas pedagógicas, a partir de investimentos na formação inicial e continuada de professores, se quisermos implementar a inclusão educacional, instrumentalizando-os para atender às necessidades educacionais de estudantes em situação de deficiência. Visto que o processo de inclusão no Ensino Superior é recente no cenário brasileiro, ações como as citadas anteriormente pelas autoras são urgentes na realidade mencionada.

Para os indicadores descritos no eixo de “Barreiras de Comunicação, Informação e Tecnologia”, este foi o único a apresentar-se na forma mais propositiva e ascendente para cor verde, quando comparado com os resultados dos outros eixos, ligados à internacionalização. Acredita-se que o dado representa uma atitude positiva dos respondentes para as ações das atividades de divulgação da Assessoria de Relações Internacionais da Unesp, nos meios de comunicação da Universidade, conforme abordado anteriormente, divergindo significativamente dos resultados encontrados para os demais indicadores e eixos neste estudo.

Considerações Finais

O presente capítulo demonstrou quais foram as fortalezas e os obstáculos de acessibilidade e inclusão enunciadas por universitários na situação de deficiência, em uma instituição pública. De maneira geral, os dados retrataram a presença de indicadores nas dimensões da acessibilidade arquitetônica, notadamente observados por acadêmicos, com e/ou sem deficiência, convergindo com os achados na literatura da área da Educação Especial, já referenciados no escopo do estudo (CIANTELLI; LEITE, 2016; SILVA; MARTINS, 2018; OLIVATI; LEITE, 2019; CIANTELLI, 2020; CIANTELLI; PAGNI; AMORIM; MARTINS, 2021; DINIZ; SILVA, 2021; MARTINS et al., 2021).

Com maior evidência das respostas para os indicadores de modificação de barreiras metodológicas/pedagógicas e atitudinais, os dados sugerem o desenvolvimento de políticas afirmativas dirigidas ao acolhimento das múltiplas corporalidades presentes, no cotidiano da universidade, numa perspectiva mais interseccional e transversal do tema.

Corroborando os estudos de Ciantelli, Pagni, Amorim e Martins (2021), espera-se que os dados desta pesquisa promovam reflexões sobre visões cristalizadas, no campo da Educação Especial, que sejam capazes de ultrapassar a visão de acessibilidade descrita na LBI (BRASIL, 2015), e em outras normativas e literatura discutidas neste texto, vinculada aos estudos em Educação Especial, para reconhecer diferentes modos de vidas e corpos que se ajustem aos modos de organização das sociedades

neoliberais, dentro de uma lógica produtivista. Nesse contexto, há que se discutir como garantir a participação de um sujeito concreto e situado, cuja presença, por vezes na relação com o outro, desvela formas de opressão sob seus corpos e modos de vida, dentro e fora dos ambientes universitários.

Considerando tais ponderações e a partir da constatação de que os achados, neste texto, indicaram respostas abaixo de 60% dos índices levantados na semaforização, ressaltando os indicadores em vermelho, o estudo sugere ser necessário estabelecer um olhar atento para mudanças que permitam transformar as barreiras em facilitadores para a inclusão e, por conseguinte, possam mobilizar a comunidade acadêmica para produzir culturas, políticas e práticas inclusivas, orientadas a:

- disseminar informação acerca do que é inclusão educacional e acessibilidade ao Ensino Superior;
- tornar conhecidas as normativas institucionais, por parte da comunidade acadêmica;
- colocar-se na escuta das necessidades educacionais específicas desses estudantes;
- desenvolver estratégias de sensibilização e conscientização sobre o tema;
- promover estratégias que possibilitem ao sujeito se colocar no lugar do outro;
- garantir maior participação das pessoas em situação de deficiência nas ações de planejamento das políticas institucionais, como membro destas, nos diferentes órgãos colegiados acadêmicos.

De posse dessas informações, elaborar um plano de melhoria, com ações para modificar a condição apresentada pelos estudantes em situação de deficiência, parece ser um caminho promissor, rumo a perspectivas para traçar desenhos e atitudes mais inclusivas ligadas a sujeitos concretos presentes nos espaços universitários.

Somado a esses aspectos, trata-se de discutir o tema para superar a lógica assentada nas diversas formas de relações econômicas, sociais, culturais e políticas, conforme afirma Sposati (1999, p. 67), na qual “a exclusão social é a impossibilidade de poder partilhar. O que leva à vivência da privação, da recusa, do abandono e da exclusão social” [e educacional], inclusive com violência às formas de negação a um conjunto de direitos de acesso aos bens materiais e produzidos pela humanidade, em que corpos marginalizados, vulnerabilizados, os quais se reconhecem em situação de deficiência, lutam para erradicar o capacitismo que nega e/ou impede que suas demandas sejam pautadas nas agendas das políticas institucionais universitárias.

Por fim, o uso da semaforização como metodologia de tratamento dos dados, nesta pesquisa, favoreceu discorrer sobre como a comunidade acadêmica avalia os indicadores de barreiras de acessibilidade e inclusão, com base na simbolização caracterizada nas cores representadas pelo vermelho, amarelo e verde. Por conseguinte, a prevalência dos indicadores sinalizados em vermelho impôs, com maior recorrência, sinais de alerta quanto às fragilidades da instituição em face dos indicadores analisados. Embora a cor amarela represente tímidos avanços para um conjunto de indicadores que apontam traços constitutivos das

singularidades humanas, como a prerrogativa por um dever da organização do ambiente universitário, os achados aludem para a implementação de usos de instrumentos de avaliação da Educação Inclusiva no Ensino Superior com essa finalidade.

O INES-Brasil tem sido considerado uma estratégia valiosa, de trabalho coletivo e de participação dos membros da comunidade acadêmica (estudantes, docentes e gestores) nas decisões político-administrativas, dirigidas à implementação de melhorias no plano de desenvolvimento institucional no Ensino Superior. Conforme demonstrados nos estudos de Louzada (2022) e Louzada e Martins (2022), a utilização desse instrumento abre caminhos para ampliar a participação e o protagonismo de diversos coletivos que se situam à margem das decisões políticas/administrativas da Universidade, no caso do estudo, sobretudo, ancoradas nas percepções daqueles que se manifestaram em situação de deficiência.

Posto isso, promover ações nesta perspectiva, pode se tornar um percurso profícuo para potencializar a diversidade humana, o respeito a ser diferente, a convivência democrática e a justiça social – como valores fundantes do desenvolvimento da Educação Superior no Brasil.

Referências

ANGEL, F. A. M.; PEREZ, L. M. M. **Resultados de la aplicación del índice de inclusión para la educación superior**. Bogotá: Ministerio de Educación, 2020. p.1-16.

BERBERIAN, A. P.; MARTINS, S. E. S. O. Alteridade e/ou identidade: surdez como (in)diferença à singularidade. *In: Palavra e Contrapalavra. Cortejando a vida na estética do cotidiano.* Cadernos de estudos VII: para iniciantes, Grupo de Estudos Gêneros do Discurso (GEGe), 2015. p. 56-64. São Carlos: Pedro e João.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dp_dh/sicorde/dec5296.asp. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União; Poder Executivo, Brasília, DF, 31 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 11 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Diário Oficial da União; Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de julho de 2010. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 14 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União; Poder Executivo, Brasília, DF, 18 de novembro de 2011.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 14 abr. 2020.

BRASIL. **Documento orientador: Programa incluir - Acessibilidade na educação superior**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). SECADI/SESu-2013. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17433&Itemid=817. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União; Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União; Poder Executivo, Brasília, DF, 30 de agosto de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 12 mai. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2020**. Brasília: INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior><https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 17 set. 2022.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000300008>. Acesso em: 12 mai. 2022.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P.; NUERNBERG, A. H. Atuação do psicólogo nos “núcleos de acessibilidade” das universidades federais brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 2, p. 303-311, 2017.

CIANTELLI, A. P. C. **Trajetória acadêmica de estudantes com deficiência no Ensino Superior do Brasil e de Portugal:**

contribuições da Psicologia. 2020. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru.

Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192133>. Acesso em: 12 mai. 2022.

CIANTELLI, A. P. C.; PAGNI, P. A.; AMORIM, L. M.;

MARTINS, S. E. S. O. O olhar de uma comunidade universitária sobre a acessibilidade: da dispersão aos limiares de seus marcadores convencionais. **Revista Pasajes**, v.12, p. 1-29, 2021.

COLÔMBIA. **Índice de inclusión para educación superior (INES)**. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2017.

DINIZ, E. P. S.; SOLVA, A. M. Perspectivas de Estudantes com Deficiências Sobre Facilitadores e Barreiras nas Universidades Públicas de Mato Grosso do Sul. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. 461-476, 2021. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/1980https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e009254702021v27e0092>. Acesso em: 27 mai. 2022.

GESSER, M.; BLOCK, P.; MELLO, A. G. de. Estudos da Deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. *In*: GESSER, M.; BÖCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (Orgs.). **Estudos da Deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020. p. 17-35.

GOYENECHÉ, D. C. R.; RUIZ, L. K. El concepto de inclusión en la educación superior: implementación de la iniciativa INES en las universidades colombianas. Voces y Silencios. **Revista Latinoamericana de Educación**, v. 12, n. 1, p. 130-163, p. 2021.

KATZ, S. L.; INNARO, M. L.; ITHURBIDE, G. M. Expo Universidad, una propuesta de gestión cultural accesible en la Universidad Nacional de la Plata, Argentina. **Revista Cocar**, n. 13 (ed. esp.), p. 1-14, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.31792/rc.v0i13>. Acesso em: 27 out. 2022.

LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. **Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas**: respostas às diferenças na escola. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

LOUZADA, J. C. A. **O INES-Brasil e os indicadores de culturas, políticas e práticas inclusivas em uma universidade brasileira**. 2022. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, FFC, Marília, SP, 2022.

LOUZADA, J. C. A.; MARTINS, S. E. S. O. Instrumento para avaliação de práticas, culturas e políticas inclusivas em contextos universitários. **Revista Iberoamericana de Estudos em Educação**, n. 17, p. 229-245, 2022.

MARTINS, S. E. S. O.; OLIVEIRA DE, F. I. W.; GARROS, D. S. C.; ROCHA, A. N. D. C. Permanência de universitários com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior: desafios do núcleo de apoio pedagógico da Unesp. *In*: MELO, F. R. L. V.; GUERRA E. S. F. M.; FURTADO, M. F. D. (Orgs.). **Educação Superior, inclusão e acessibilidade**: reflexões contemporâneas. Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2021.

MARTINS, S. E. S. O.; CIANTELLI, A. P. C.; NUNES, L. C. A. Políticas censitárias em universidades públicas da América Latina: a não palavra como lugar de escuta e compreensão de estudantes na situação da deficiência. **Revista Cocar**. ed. esp., n.13, p. 1-28, 2022.

OLIVATI, A. G.; LEITE, L. P. Experiências Acadêmicas de Estudantes Universitários com Transtornos do Espectro Autista: uma Análise Interpretativa dos Relatos. **Rev. bras. educ. espec.** v. 25, n. 4, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400012>. Acesso em: 27 mai. 2022.

ORGANIZAÇÃO Mundial de Saúde (OMS). **11ª Classificação Internacional de Doenças (CID-11)**. 2020. Disponível em: <https://icd.who.int/en>. Acesso em: 23 mai. 2022.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: UNIC. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 17 set. 2022.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas (2006). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque: ONU, 2006.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas (2008). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009: Declaração Universal dos Direitos Humanos. Vitória: Ministério Público do Trabalho, p. 124, 2014. Disponível em:

http://www.pcdlegal.com.br/convencaoonu/wp-content/themes/convencaoonu/downloads/ONU_Cartilha.pdf
http://www.pcdlegal.com.br/convencaoonu/wp-content/themes/convencaoonu/downloads/ONU_Cartilha.pdf. Acesso em: 23 de jul. 2021.

ORRÚ, S. E. Genius loci: ensaio sobre o lugar da Diferença na educação para todos. **Acta Scientiarum. Education**, n. 44, e52072, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/52072/751375153214>. Acesso em: 23 jul. 2021.

OSÓRIO, M. M. C. Diversidad comunicativa y construcción de sentidos en el proceso de acompañamiento a la vida universitaria. **Revista Cocar**, n. 13 (ed. esp.), p. 1-20. Disponível em: <https://doi.org/10.31792/rc.v0i13>. Acesso em: 15 out. 2022.

PAGNI, P. A. Ingovernável da deficiência, sua radicalidade ontológica e seus devires clandestinos na educação e na filosofia. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade**, p. 157-178, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2447-6498.v7n2p157-178>, 2021. Acesso em: 27 mai. 2022.

PÉREZ-CASTRO, J. Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. **Sinéctica**, p.1-22, 2019.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, Ano XII, 10-16.

SILVA, K. C.; MARTINS, S. E. S. O.; LEITE, L.P. A matrícula de estudantes da educação especial em uma universidade pública do Brasil. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, v. 26, n. 44, p. 2-20, 2018.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco (1994). **Declaração de Salamanca**. Conferência Mundial sobre Educação Especial. Salamanca, Espanha: UNESCO. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco (1998). **Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**. Paris: UNESCO. Disponível em: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#marco%3E. Acesso em: 17 jul. 2022.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco (2009). **Conferência Mundial sobre Ensino Superior. Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social**. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192. Acesso em: 13 mai. 2021.

UNIVERSIDADE Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (2016). **Plano de Desenvolvimento Institucional** – PDI, 2009-2018 – Adequações 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1262CYLdPpoDwQLegwFURgXS6-npCLduK/view>. Acesso em: 28 nov. 2021.

UNIVERSIDADE Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (2016). **Plano de Desenvolvimento Institucional** – PDI 2022-2026. Disponível em: https://www.ibilce.unesp.br/Home/Comissoes671/PermanentedEnsino/pdi-unesphhttps://www.ibilce.unesp.br/Home/Comissoes671/PermanentedEnsino/pdi-unesp-2022_2026-3.pdf2022_2026-3.pdf. Acesso em: 23 de mar. 2022.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre educação para todos**. 1990. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. 1990. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia: Unicef, 2022. Disponível em: . <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todoshttps://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 23 jul. 2022.

VIEIRA, C. R.; KUMADA, K. M.; MARTINS, S. E. S. O. Acessibilidade em Libras no exame vestibular para surdos. **Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, n. 5, p. 13-26, 2018. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/issue/view/490>. Acesso em: 28 nov. 2021.

